



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Saturacja dydaktyki uczelni wyższej : stymulowanie kreatywności, proaktywności i współpracy

Author: Barbara Kozusznik

Citation style: Kozusznik Barbara. (2014). Saturacja dydaktyki uczelni wyższej : stymulowanie kreatywności, proaktywności i współpracy W: B. Kozusznik, J. Polak (red.), "Uczyć z pasją : wskazówki dla nauczycieli akademickich" (s. 33-57). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Barbara Kozusznik

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Saturacja dydaktyki uczelni wyższej Stymulowanie kreatywności, proaktywności i współpracy

1. Wprowadzenie

Z dzieciństwa pamiętam cudowny smak wody gazowanej z satura-tora z dodatkiem odrobiny soku malinowego. Pomijając wątpliwą jakość napoju i czystość szklaneczki, mój podziw zawsze budziło to, że z „ni-czego” (zwykła woda plus butla z CO₂) otrzymywaliśmy napój prawie szampański (bąbelkowa woda sodowa). Osiągnięcie nowej substancji w postaci wody sodowej wymaga nasycenia zwykłej wody dwutlenkiem węgla. Dzisiaj wydaje się nam to proste.

Myślę, że to dobra metafora dla doskonalenia procesu dydaktycz-nego. Obecnie na zajęciach dydaktycznych realizowanych na wyższej uczelni pijemy wodę niegazowaną, tzw. *still water*, podobno jest zdrowa, ale jej smak przypomina atmosferę ostatnich lat ubiegłego wieku.

Gospodarka i społeczeństwo potrzebujące zmian są chłonne innowa-cji i kreatywności. Nie sprostamy tym wyzwaniom, jeśli nie zmienimy wielu rzeczy. To, co dzisiaj jest oczywiste, wymagało wiele pracy. Do-piero pod koniec XIX wieku pojazd parowy zastąpił dyliżans. Sposobem na realizację wyzwań, jest zmiana sposobu uczenia młodzieży. Także w wyższych uczelniach. Nie tylko oparte o bierny udział studentów i grzeczne słuchanie, a potem zapamiętywanie. Przede wszystkim wy-zwalające kreatywność i innowacyjność, jak dwutlenek węgla nadający smutnej wodzie gryzący w język smak nadziei na to, że w uczeniu się jest głębszy sens, że może być lepiej i ciekawiej.

Kiedy przygotowujemy wykład czy ćwiczenia musimy być świa-domi tego, że równocześnie z prezentowaniem określonej wiedzy, idei, pojęć — przekonujemy do nich i promujemy bądź nie, określone idee. Stymulujemy bądź hamujemy ważne właściwości, które chcielibyśmy u studentów wykształcić lub wzmocnić — kreatywność, samodziel-ność, aktywność, ciekawość itp. Czasami używa się w związku z tym „dwukanałowym” przekazem określenia „sprzedaż”. Twierdzi się, że słuchaczom, studentom, uczniom „sprzedajemy” bądź nie — wiedzę. Określenie „sprzedaż” nie jest powszechnie lubiane i często zastępuje się je słowem „wykonanie”, „autoprezentacja” lub „prezentacja”. W każdym razie, możemy powiedzieć, że audytorium tworzy sobie natychmiast opi-nię na temat umiejętności prezentacji („sprzedaży”) wiedzy. Jednak nie chodzi jedynie o to, żeby „sprzedać” jakieś treści, zaciekawić i „zabawić” studentów. Randy Pausch¹ pisze o „sprzedawaniu” studentom przez uczelnię i pracownika usługi „trenera”, jak w klubie lekkoatletycznym przygotowującego studenta do kontaktu ze „sprzętem” (biblioteka, kom-

¹ R. PAUSCH: *Ostatni wykład*. Warszawa: Nowa Proza, 2008.

putery) i wymagającego od studenta tego, żeby dał z siebie wszystko. Chodzi o to, aby przekazywaniu wiedzy towarzyszył cel w postaci nie tylko przekazania studentom ciekawych treści, ale również cel w postaci stymulowania ważnych właściwości studentów.

2. Saturacja dydaktyki ideą kreatywności i proaktywności

„Takie będą Rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Jak ważna jest edukacja wszyscy wiemy. Rozumiemy też, że nauczaniu i przekazywaniu wiedzy zawsze towarzyszyła jakaś myśl ogólniejsza, związana z przyszłym udziałem uczącej się młodzieży w społeczeństwie. Z przeprowadzonych przez nas analiz, z naszych obserwacji i rozmów ze studentami i wykładowcami wynika jeden ważny wniosek. Obecnie nie wystarczy być tylko ekspertem w swojej dziedzinie, żeby dobrze prowadzić zajęcia i przygotować studenta do przyszłości, do rozumienia świata, do aktywnego i efektywnego w nim udziału, do pracy zawodowej, do twórczego podejścia do rzeczywistości wreszcie. Nie wystarczy też tylko dobrze i ciekawie prowadzić zajęcia, aby student – chwilowo zainteresowany – chciał i umiał w życiu wykorzystywać zdobytą wiedzę. Proces dydaktyczny na wyższej uczelni obok treści merytorycznych, powinien być ukierunkowany nie tylko na realizację celu w postaci zwiększenia wiedzy studentów, lecz równolegle na realizację wielu innych celów, o których nie wolno nam zapominać. Współczesny proces dydaktyczny, nie tylko na wyższej uczelni, ale szczególnie na uniwersytecie, powinien bowiem uwzględniać nowe wymagania otoczenia ze strony rynku pracy i wyzwań nowych technologii, wyzwań ery konceptualnej, czyli oczekiwań kreatywności i innowacyjności. Nie wystarczy już dostarczyć studentom samej wiedzy. Trzeba też dostarczyć im „instrukcji obsługi tej wiedzy” w postaci instrumentów związanych z doskonaleniem kreatywności, przedsiębiorczości, innowacyjności. W praktyce oznacza to przesycenie – „saturację” – dydaktyki ideą przedsiębiorczości i proaktywności oraz ideą kreatywności i innowacyjności.

2.1. Wspieranie proaktywności i przedsiębiorczości

Przywykły do pewnej stabilności i strzegący swojej tożsamości i niezmienności uniwersytet stoi w obliczu wyzwań wobec kierunków kształcenia, które powinny być dostosowane do zmieniającego się rynku pracy i odpowiadać zapotrzebowaniom otoczenia wymagającego większej elastyczności, a jednocześnie powinny być ukierunkowane na zachowanie najcenniejszych wartości związanych z wyższym wykształceniem. W sytuacji tej występuje konieczność dostosowania się uniwersytetu, jego pracowników i studentów do nowych wymagań — konieczność dostosowania programów nauczania i metod nauczania (równocześnie sposobów uprawiania nauki, a także metod zarządzania uczelnią wyższą) do wyzwań szeroko rozumianego otoczenia — międzynarodowego, europejskiego oraz rynku edukacyjnego w Polsce². Wyzwania te wobec współpracy i przedsiębiorczości — stojące przed pracownikami uczelni i jej studentami — są stosunkowo nowe i do tej pory nie kładliśmy na nie tak wielkiego nacisku, ani też nie wiązaliśmy z ich rozwijaniem takich nadziei jak dziś. W dydaktyce wyższej uczelni powinno się bowiem uwzględnić czynniki „głębokie” w postaci wychowania do samodzielności i odwagi — wzory społeczne³. Dydaktyka powinna więc wspierać i uwzględniać:

- wzmacnianie obrazu samego siebie (efektywna samoświadomość) — pracę nad sobą samym tak, aby koncentrować się na tym, co nam się udało dzięki własnym właściwościom;
- dawanie swobody, wzmacnianie samodzielności — samodzielne działania, inicjowanie, nie oglądanie się na kogoś, kto zacznie, kto będzie pierwszy. Największy sukces bowiem zaczyna się od małego kroku;
- stawianie wyzwań — poszukiwanie nowych zadań, ale takich, które dla nas osobiście są ważne i mają dla nas autentyczne znaczenie i sens;
- wskazywanie i „wyłapywanie” okazji, czujność i uwaga w obserwowaniu świata, nastawienie na to, by nie marnować szans;
- kształtowanie odpowiedzialności za podejmowane działania;
- tworzenie zdolności do ryzyka — ćwiczenie ryzyka.

Dydaktyka w szkole wyższej powinna też uwzględniać **czynniki sytuacyjne i ich wspomaganie**:

- uczenie konkretnych umiejętności/sprawności;
- dostarczanie różnych doświadczeń życiowych, trening plastyczności;

² Wymuszają to obowiązujące tzw. Ramy kwalifikacyjne.

³ Wiele z tych czynników pojawia się w relacjach zwanych dziś mentoringiem (por. GORDON, 1993; PARSLOE, WRAY, 2003), stąd można by uznać mentoring za metodę potencjalnie użyteczną w kształtowaniu przedsiębiorczości.

- uczenie metod twórczego myślenia;
- uczenie analizy sytuacji i poszukiwania okazji;
- wsparcie prawne i finansowe (doradztwo, instytucje przyjazne dla przedsiębiorczości).

Proces dydaktyczny powinien pomagać w „wyławianiu” osób o predyspozycjach przedsiębiorczych. Zaliczamy do tych właściwości czynniki psychologiczne, jak poczucie samoefektywności (*self-efficacy*) Alberta Bandury⁴, proaktywność, plastyczność, innowacyjność i otwartość. Właściwości te mogą być stymulowane a badania potwierdzają, że osoby o wysokim poziomie intencji przedsiębiorczych są aktywne i częściej podejmują działalność przedsiębiorczą. Niestety z badań wynika też, że niewielu studentów, podobnie jak pracowników, przejawia takie intencje. Istnieje też spore prawdopodobieństwo, że takie intencje są niezauważane i nie wspomagane przez szkołę wyższą.

2.2. Stymulowanie kreatywności i proinnowacyjności

Kolejne wyzwanie wobec uniwersytetu to promowanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych. W nadchodzących latach sukces cywilizacyjny i gospodarczy naszego kraju w stopniu daleko większym niż w przeszłości zależeć będzie od innowacyjności i kreatywności polskiej nauki i gospodarki. Czynnikiem osłabiającym innowacyjność polskiej gospodarki jest niedocenywanie, a nawet brak uwzględniania roli psychologicznych czynników w tych procesach, czyli roli człowieka i jego możliwości oraz ograniczeń. Czynnikiem natury psychologicznej, które z jednej strony przyczyniają się do pobudzenia zdolności twórczych pracowników, a z drugiej wywołują i podtrzymują motywację do kreowania, przyswajania i dyfuzji innowacji. Chociaż za oczywiste uznaje się, że wiedza i rozwój potencjału tzw. zasobów ludzkich stanowi jeden z kluczowych czynników warunkujących innowacyjność przedsiębiorstw, a innowacje są zjawiskiem złożonym i systemowym, w strategiach zmian na poziomie kraju, regionu i przedsiębiorstwa z obrazu tej złożoności zazwyczaj usuwa się te czynniki. Wyzwania, wobec których stanęła ekonomia światowa, określane są jako „wyzwania konceptualne”. Nastąpił kolosalny wzrost wymagań wobec pracowników w kierunku nie tylko wiedzy — *know-how*, informacji itp. — ale też w kierunku posiadania przez nich właściwości kon-

⁴ A. BANDURA: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

ceptualnych, czyli opanowania przez pracowników umiejętności tworzenia, analizowania i przekształcania informacji, a także efektywnej interakcji z innymi. Daniel Pink⁵ wyjaśnia, w jaki sposób ekonomia społeczeństwa informacyjnego opartego na roli wiedzy przekształca się z Ery Informacji w Erę Konceptualną, w której ekonomia oparta jest na twórczości, innowacji i umiejętności projektowania i zmieniania rzeczywistości dla uzyskania konkurencyjności rynkowej, szczególnie w świecie globalnym. W świecie globalnym zachodzą zmiany na wielką skalę z ekonomii skoncentrowanej na produkcji na tę skoncentrowaną na usługach i przetwarzaniu informacji. Daniel Pink twierdzi, że przyczyną powstania *Conceptual Age* jest występowanie — obok powszechnego dostępu do informacji — trzech niezwykle ważnych zjawisk: obfitości dostępnych dóbr w krajach wysoko rozwiniętych (*abundance*), wykształconej i taniej siły roboczej Azji (*Asia*) oraz procesów automatyzacji (*automation*). Stanowią one główne przesłanki pojawienia się zupełnie nowych wymagań, wyzwań, a wręcz koniecznych zmian, które umożliwią konkurowanie rozwiniętych krajów Europy, USA i Japonii z innymi rynkami, przede wszystkim Azji.

Przed edukacją, także w uczelniach wyższych rysują się nowe zadania. Pink opisuje właściwości, które powinny być rozwijane w dzieciństwie, w systemie szkolnym, a także w późniejszych latach edukacji. Są to psychologiczne właściwości o kluczowym znaczeniu w erze innowacji i erze konceptualnej. Proces kształcenia powinien kształtować takie właściwości, jak **empatia**, która powinna uzupełniać myślenie logiczne i krytyczne, pozwalając na wczuwanie się w sytuacje innych i patrzenie oczami innych ludzi na daną sytuację. W procesie nauczania powinno się uwzględniać doskonalenie **umiejętności opowiadania** — czyli takiej umiejętności komunikacji, która polega na wydobywaniu głębszych znaczeń i rozumieniu faktów w kontekstach oraz nadawaniu im emocjonalnego znaczenia, czyli snucia „opowieści”, które są wyrazem głębszego rozumienia i myślenia twórczego. Należy wspomagać i rozwijać umiejętności **projektowania**, bo nie wystarczy produkować funkcjonalne usługi czy produkty — muszą być one także piękne i angażujące emocjonalnie. Ważne jest też, aby uczyć projektowania przedmiotów, przestrzeni itp. zgodnie z wartościami i dostosowywać je do autentycznych potrzeb ludzi (np. przestrzeni szpitalnych, opakowań na leki dla starszych osób itp.). Kolejne, konieczne do opanowania umiejętności to **tworzenie całości** — właściwości i umiejętności spostrzegania całych obrazów, wiązania ze sobą elementów, spostrzeganie ich we wzajemnych relacjach, umie-

⁵ D.H. PINK: *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*. New York: Riverhead Books, 2005.

jętność zabawy — znaczenie dystansowania się, poczucia humoru jako narzędzi radzenia sobie ze stresem, napięciami, tempem życia i pracy. Umiejętność odnajdywania znaczenia — umiejętność spostrzegania ważności spraw, priorytetów tego, co się naprawdę liczy. Pink twierdzi, że poszukiwanie znaczenia i sensu jest jednym z najważniejszych zjawisk w krajach USA i Europy.

Wszystkie te właściwości stanowią niezbędne wyposażenie psychologiczne w okresie, w którym świat Europy i USA musi walczyć o swoje przetrwanie, dalszy rozwój, swoje miejsce w świecie. Powinny być wykorzystane dla tworzenia innowacji i przekonywania ludzi do ich wartości. Powinny być uczone, wspierane i stymulowane obok wspierania właściwości i intencji proaktywnych i przedsiębiorczych, także w trakcie realizacji procesów dydaktycznych w uczelni wyższej.

3. Model uczenia się przez doświadczenie jako podstawa saturacji dydaktyki

Wobec wyzwań i konieczności stymulowania proaktywności, przedsiębiorczości, kreatywności i proinnowacyjności, uczelnie wyższe nie mogą pozostać obojętne i proces dydaktyczny powinien uwzględniać te wyzwania. Jak też saturacji dokonać? W jaki sposób nasycić proces dydaktyczny ideami kreatywności i przedsiębiorczości?

Idea saturacji, czyli przesycenia zajęć dydaktycznych treściami i ideami niebezpośrednio związanymi z merytoryczną stroną dydaktyki, nie jest nowa. Przykładem znanym w świecie jest koncepcja Davida Kolba⁶, „Uczenie się przez doświadczenie”.

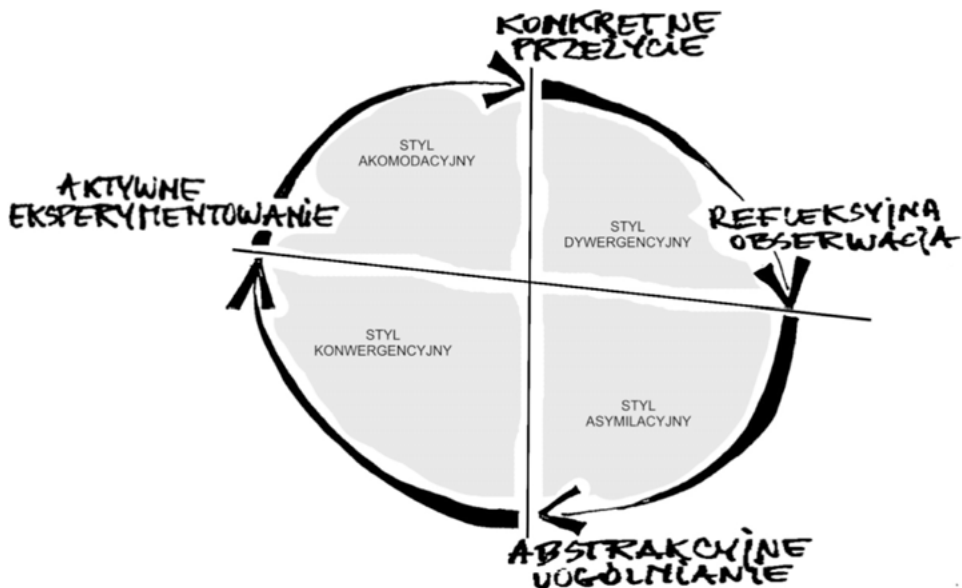
3.1. Model *Experiential Learning* Davida Kolba

Zgodnie z ideą uczenia przez doświadczenie można zorganizować proces dydaktyczny i opracować materiały dydaktyczne. Koncepcja Davida Kolba, tzw. *Experiential Learning* zakłada świadome wpływanie na proces kształcenia w ten sposób, żeby umożliwić każdej uczącej się

⁶ D. KOLB: *Learning and Problem Solving*. In: *Organizational Psychology. Book of Readings*. Eds. D. KOLB, I. RUBIN, J. MCINTYRE. New York: Prentice Hall, 1974.

osobie jak najpełniejsze opanowanie treści uczenia się w oparciu o główne wymiary: konkretność — abstrakcyjność; dystans, refleksja — zaangażowanie się. Kolb zauważył, że klasyczna teoria uczenia się, nie jest w stanie wyjaśnić wszystkich sytuacji uczenia się, w jakich mogą znaleźć się ludzie w ciągu całego swojego życia. Uczenie się człowieka dorosłego w procesie nabywania doświadczeń nie mieści się w interpretacjach opartych na klasycznych teoriach uczenia się. Koncepcja Kolba wskazuje na możliwe kierunki uczenia się u ludzi pragnących uczyć się po to, aby móc żyć w zmieniającym się świecie, uwzględniając jego nowe wyzwania, takie jak na przykład konieczność stymulowania przedsiębiorczości i kreatywności. Oczywiście sformalizowane w dużym stopniu uczenie się w szkole wyższej nie pozwala na wymknięcie się procesu uczenia się spod kontroli, nie umożliwia spontanicznego uczenia się zgodnego z rytmem życia i zgodnie z nabywaniem doświadczeń. Koncepcja ta może jednak stanowić podbudowę organizacji form uczenia się, które umożliwią przyszłym absolwentom wyższej uczelni, często przyszłym menedżerom i kierownikom, doskonalenie myślenia twórczego i opanowanie nowych i pożądanых form zachowań.

W modelu Kolba (rys. 1) uczenie się widziane jest jako proces cykliczny, w którym doświadczenia tłumaczone są na pojęcia, a te z kolei wykorzystywane są jako wskazówki przy wyborze i kształtowaniu nowych doświadczeń.



RYSUNEK 1. Etapy uczenia się wg Kolba

Uczenie się jest więc cyklem składającym się z czterech etapów: bezpośrednie, konkretne doświadczenie i przeżycie (Konkretne przeżycie — KP) jest podstawą do obserwacji i refleksji (Refleksyjna obserwacja — RO). Obserwacje zbierane są w „teorię” (Abstrakcyjne uogólnienie — AU), z której można wyprowadzić nowe wnioski dla działań (Aktywne eksperymentowanie — AU). Te wnioski czy hipotezy stanowią zatem wskazówki w działaniu tworzącym nowe doświadczenia.

Każdy uczący się charakteryzuje się własnym, indywidualnym stylem uczenia się ukształtowanym w wyniku doświadczeń życiowych. Rodzina, szkoła, dom, praca — czynniki te decydują o tym, jaki będzie nasz własny styl poznawania rzeczywistości i w konsekwencji — styl uczenia się stosowany w trakcie nauki. Są osoby, które potrafią scalać fakty w spójne teorie, lecz nie są zainteresowane „dalszym ciągiem”, czyli dedukowaniem hipotez z tych teorii. Są też geniusze logiki, tworzący teoretyczne modele, ale niezdolni do podporządkowania się doświadczeniu. Matematyk przywiązuje wagę do pojęć abstrakcyjnych, a poeta do przeżyć konkretnych; kierownik jest zainteresowany praktycznym zastosowaniem teorii, a humanista rozwija swoją umiejętność refleksji.

Każdy z nas ma swoje mocne punkty w procesie uczenia się, ale przez to również dużo traci. Ucząc się, bazujemy na tym, co w nas najsilniejsze, a pomijamy słabsze strony. I tak, wspomniany matematyk w coraz wyższym stopniu żyje abstrakcją, poeta — własnymi przeżyciami itd.

Według Davida Kolba powinniśmy, z jednej strony doskonalić nasze predyspozycje do uczenia się i wzmacniać je, ale równocześnie nie powinniśmy zapominać o naszych słabościach i starać się poszerzać nasze umiejętności w zakresie poznawania otaczającej rzeczywistości. Przed dydaktyką rysuje się więc zadanie równomiernego oddziaływania na emocje, zdolność do refleksji, abstrakcyjne myślenie i umiejętność praktycznego zastosowania teorii u studentów.

Każdy moduł w przygotowywanym programie zajęć powinien więc być realizowany według podobnego układu, który tworzy pełną „jednostkę dydaktyczną”, obejmującą cztery składniki. Indywidualny styl uczenia się może mieć duży wpływ nie tylko na sam sposób uczenia się, ale i na styl życia, rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Jak zakłada Kolb, pełne uczenie się (*experiential learning*) to nie pojedyncze zjawisko, lecz proces całościowy. Podstawowe orientacje w życiu traktuje on jako funkcje dialektycznych napięć między podstawowymi rodzajami relacji ze światem. Spostrzegane z szerokiej perspektywy uczenie się staje się centralnym zadaniem życiowym jednostki i — w dużym stopniu — od niego zależy jej rozwój.

W dydaktyce szkoły wyższej dominuje nadal nacisk na aspekt „abstrakcyjnego uogólniania”, a rzadziej można obserwować wysiłki dy-

daktyków w kierunku stymulowania „konkretnego przeżycia”. Równie rzadko, a może jeszcze rzadziej, porusza się umiejętności praktycznego zastosowania teorii, co wiąże się potem z nieumiejętnością transferu teorii do praktyki, technologii do organizacji. Zgodnie z koncepcją Kolba, od dydaktyków oczekivalibyśmy więc czegoś więcej aniżeli jedynie opanowania, tzw. wiedzy eksperckiej z danej dziedziny.

Zmienia to w dużym stopniu podejście do nauczania w ogóle, w tym także dydaktyki akademickiej. Z jednej strony w dalszym ciągu wobec dydaktyków oczekuje się najwyższego poziomu merytorycznego, a z drugiej — oprócz opanowania tejże wiedzy — konieczne i wręcz niezbędne stają się umiejętności takiego przekazania wiedzy, aby wspierać umiejętności posługiwania się tą wiedzą, wykorzystania jej i transferu do otoczenia. W oparciu o propozycję Kolba można zaproponować adekwatny do potrzeb współczesności, wyzwań technologii i innowacyjności **model saturacji dydaktyki** ideami kreatywności, innowacyjności i proaktywności:

- umożliwienie „**konkretnego przeżycia**” w czasie zajęć dydaktycznych wspiera zaangażowanie studenta i zwiększa dostrzeganie przez niego możliwości działania wspierając postawy proaktywne. Konkretnie przeżycie jest warunkiem głębokiego zaangażowania studenta w proces nauczania. W oparciu o konkretne przeżycie uczymy studenta empatii i odwagi angażowania się w nowe zjawiska; jest to podstawa twórczej postawy wobec rzeczywistości. Ważne jest pobudzenie obu półkul mózgowych, a szczególnie prawej półkuli odpowiedzialnej za kreatywność. Jest wiele sposobów pobudzenia kreatywności. Dołącza się do tych sposobów nowe technologie — zastosowanie Skype’a, umożliwiającego uczenie się poza ciasną salą wykładową, czy narzędzia VoiceThread⁷ umożliwiającego interaktywne tworzenie opowiadań i metody stymulujące myślenie twórcze np. burza mózgów, metoda znajdowania analogii itp.⁸;
- umożliwienie **refleksji** nad konkretnym przeżyciem, prezentacja możliwych sposobów rozumienia go, różnych punktów widzenia, wątpliwości uczy studenta szacunku dla poglądów innych. Umożliwiając refleksję i autentyczną dyskusję, uczymy studenta wrażliwości, dzielenia się wątpliwościami, odpowiedzialności za własne zdanie i szacunku do poglądów odmiennych, umiejętności słuchania innych. Uczymy go także kompleksowego spostrzegania określonych zjawisk, opowiadania ich złożoności, uczymy samodzielności;

⁷ S. WOODWARD: *Emerging and Innovative Techniques of Education*, 2008.

⁸ E. NĘCKA: *Trening twórczości*. Olsztyn 1992.

- **abstrakcyjne uogólnienie** jest niezbędnym elementem procesu dydaktycznego. Abstrakcyjne uogólnienie pomaga opanować umiejętność syntezy, oddzielenia się od własnych doświadczeń, logicznego myślenia. Warto stosować dla doskonalenia abstrakcyjnego uogólniania takie narzędzia jak *Mind Maps*, nowe metody prezentacji, jak np. aplikacja sieciowa Prezi. Istnieje też wiele innych metod opartych na nowoczesnych technologiach wspomagających wykład i przekaz uogólnionych treści;
- **aktywne eksperymentowanie** to składnik „zamykający”, który może obejmować elementy sprawdzenia wiedzy, poprzez jej podsumowanie i wyciągnięcie konkretnych wniosków z zajęć, w postaci na przykład prostego projektu usprawnienia działania danej jednostki, czyli przełożenia treści zajęć na „aktywną propozycję” będącą rezultatem zajęć. Uczymy przez to studenta aktywnego podejścia do zdobywanej wiedzy, zobaczenia praktycznej przydatności, różnych sposobów rozwiązania problemów, podejmowania ryzyka i uruchomienia proaktywności i wyobraźni twórczej dla zastosowania teoretycznych rozwiązań w praktyce. Przyda się też oparcie stymulowania umiejętności praktycznego eksperymentowania o znajomość zasad współpracy w grupie i pracy projektowej⁹.

4. Klimat twórczości, otwartości, zaufania i współpracy jako warunek efektywnego wykorzystania *Experiential Learning*

Jak powiedzieli mi koledzy fizycy, skuteczna saturacja występuje wtedy, gdy temperatura cieczy jest odpowiednia. Posługując się nadal metaforą nasycenia wody dwutlenkiem węgla (CO₂) poruszymy teraz zagadnienie „temperatury” grupy studentów oraz „klimatu” w grupie studenckiej. Prowadzący zajęcia często zapominają o tym, że zajęcia mają dwa „oblicza”: merytoryczne i społeczne. Koncentrują się więc często albo na merytorycznej stronie zajęć, albo — stwarzając miłą koleżeńską atmosferę — nie są w stanie zbyt wiele wymagać od studentów i budować ich trwałego zainteresowania treściami danego przedmiotu, wyrażającymi się przez samokształcenie, uzupełnianie wiedzy i doskonalenie.

⁹ W drugiej, bardziej praktycznej części tego rozdziału, zamieszczamy metodę do badania indywidualnego stylu uczenia się, która może być pomocna przy organizowaniu procesu dydaktycznego.

A przecież pełny efekt dydaktyczny można uzyskać wtedy, gdy świetnie merytorycznie przygotowanym treściom będzie towarzyszyć dobra atmosfera w grupie studenckiej, pełna zapału, entuzjazmu i inwencji twórczej. Często w nauce psychologii stosuje się określenie „klimat innowacyjny”, klimat twórczości¹⁰. W organizacjach, które pragną zwiększać efektywność pracy zespołowej i zachęcać zespoły do działań innowacyjnych i twórczych, należy stosować się do różnych praktycznych zasad, które wynikają z przyjęcia założenia o zależności między procesami grupowymi a twórczością grupową i innowacyjnością grupy. Na podstawie koncepcji Michaela Westa¹¹, który opracował model innowacyjnego zespołu można sformułować zasady, które doprowadzą do powstania klimatu twórczości i innowacyjności nie tylko w zespole pracowników, ale także w grupie studentów. Zgodnie z tą koncepcją można wyróżnić następujące właściwości grupy, które warunkują powstawanie w grupach nowych pomysłów, tworzą klimat zaufania i współpracy.

- **Rozumienie i podporządkowanie wspólnym celom.** Jasno sformułowany cel zajęć jest podstawą tworzenia klimatu innowacyjnego.
- **Partycypacja studentów w procesie uczenia.** Partycypacja wzmacnia integrację i podporządkowanie u członków zespołu. Zaleca się korzystanie i organizowanie wspólnej „burzy mózgów” (najlepiej w fazie, gdy grupa studentów już dobrze się zna, aby nie występował lęk członków zespołu przed oceną).
- **Informacja zwrotna.** Stymulacja twórczości wystąpi pod warunkiem dostarczania zespołowi informacji zwrotnej na temat indywidualnego wkładu członków zespołu, wzajemnej otwartości na pomysły innych i pod warunkiem opanowania przez członków zespołu odpowiednich umiejętności związanych z pracą w grupie.
- **Efektywne zarządzanie konfliktem.** Wyniki wielu badań wykazują, że w sytuacji, gdy studenci mogą się otwarcie komunikować, częściej też osiągają bardziej twórcze wyniki w swojej pracy. Otwarta komunikacja jest jednak związana z powstawaniem konfliktów. Interesujące spojrzenie na problematykę konfliktów wykazali badacze tworzący tzw. teorię wpływu mniejszości¹². Wyniki ich badań wskazują, że spójność argumentów mniejszości w zespole może prowadzić do zmiany w poglądach większości. Stwierdzają, że jeżeli w zespole poglądy i wpływy mniejszości są tłumione, redukowana jest też twórczość, innowacyjność, niezależność i indywidualność. Niestety, obserwujemy

¹⁰ Z. PIETRASIŃSKI: *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS, 1969.

¹¹ M. WEST: *Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups*. „Applied Psychology” 2002, Vol. 51.

¹² C. DE DREU, N. DE VRIES, eds., *Group Consensus and Minority Influence*. London: Blackwell Publishing, 2001.

w procesie dydaktycznym stereotypowe spostrzeganie, np. zdolności kobiet w naukach ścisłych. Na szczęście znaleziono wiele naukowych dowodów na to, że to nie różne możliwości intelektualne kobiet i mężczyzn lecz inne czynniki — podatność na sugestię, silny stereotyp kobiety — humanistki w Polsce, mniejsza pomoc w szkole udzielana dziewczynkom w trakcie nauczania przedmiotów ścisłych są odpowiedzialne za brak równej obecności kobiet w świecie nauk ścisłych. To się zmienia i dziś 30 procent doktoratów z dziedziny nauk ścisłych na uczelniach amerykańskich bronią kobiety. 50 lat temu odsetek ten wynosił zaledwie 5 procent. Carsten De Dreu¹³ sugeruje, że brak zgody i różnorodność poglądów są wręcz niezbędne, aby system adaptował się do otoczenia i dobrze funkcjonował. Tak więc, konflikt dotyczący zadania (w odróżnieniu od konfliktu interpersonalnego i emocjonalnego) przebiegający w bezpiecznym otoczeniu psychospołecznym i umożliwienie wpływu mniejszości prowadzi do innowacyjności w grupie studentów i wzięcia pod uwagę alternatywnych rozwiązań i interpretacji a przez to — do twórczych rozwiązań.

- **Wspieranie innowacji.** W procesie dydaktycznym polegać może na „dawaniu szansy” zmianie i nie odrzucaniu już na samym początku np. pomysłów nowych rozwiązań praktycznych, prób eksperymentowania i próby transferu wiedzy do otoczenia albo nowych chociaż nie całkiem dojrzałych koncepcji teoretycznych.
- **Budowanie bezpieczeństwa wewnątrz zespołu.** Poczucie bezpieczeństwa w obrębie grupy opiera się na poczuciu bezpieczeństwa psychologicznego lub psychospołecznego, opartych na klimacie bezpieczeństwa i akceptacji konfliktu. Jeżeli członkowie grupy są otwarci, aktywni i entuzjastyczni, to zespół złożony z tych członków może być określony jako otwarty, aktywny i entuzjastyczny. Jeżeli natomiast członkowie zespołu są nieufni, nerwowi i zestresowani, to taki też będzie ich zespół. Michael A. West stwierdza, że od „uczuciowego brzmienia” zespołu zależy jego innowacyjność i efektywność. Jeśli zespół wykazuje „wysokie pozytywne uczuciowe brzmienie”, wzrasta możliwość elastycznego wykorzystania wszystkich wpływów społecznych w grupie, co może prowadzić do większej kreatywności. Poczucie bezpieczeństwa jest także tworzone przez akceptację konfliktu, gdyż jeśli zespół nigdy nie doświadczył konfliktu, nie jest w stanie doświadczyć w pełni poczucia bezpieczeństwa. Jeszcze jednym ważnym czynnikiem jest angażowanie zespołu w proces uczenia się. Uczenie się na błędach, otwarte przyznawanie do porażki może prowadzić do tworzenia nowych pomysłów i rozwiązań.

¹³ C. DE DREU, N. DE VRIES, eds., *Group Consensus...*

- **Refleksyjność.** Jest to poziom, do którego — jak proponuje West — członkowie zespołu wspólnie odzwierciedlają cele, strategie i procesy zespołu. Zależy on od uwagi, czujności, umiejętności monitorowania, i oceny obiektu. Umiejętności te oparte są na umiejętności planowania, przewidywania możliwych problemów, sprawdzania, czy praca zespołu studentów opiera się na właściwie ułożonych priorytetach.
- **Integrowanie zespołu.** Ważnym czynnikiem mającym wpływ na innowacyjność i kreatywność zespołu jest wykazywany przez zespół poziom wiedzy, umiejętności i zdolności do pracy zespołowej — umiejętności rozwiązywania konfliktów, wprowadzania efektywnych strategii negocjacji, ustalania celów przez zespół itd.¹⁴.

Jeżeli chcemy zachęcać grupy studentów do innowacyjności i większej kreatywności powinniśmy więc przestrzegać następujących zasad:

- opanowanie przez studentów wiedzy i umiejętności powinno być postrzegane jako znaczące dla całej organizacji, czyli dla uczelni i stawiające przed każdym ze studentów wyzwanie. Grupa studentów powinna mieć swobodę w czasie przechodzenia przez kolejne fazy procesu dydaktycznego;
- grupa powinna mieć czas, nie powinno się wywierać na niej presji ani wymuszać twórczych rozwiązań;
- członkowie zespołu powinni indywidualnie i wspólnie opanować umiejętności pracy jako zespół i wzmacniać procesy jego integracji poprzez wspólne wyjaśnianie rozumienia celów, wymianę informacji, regularne interakcje grupowe i wpływ równo rozłożony między wszystkich członków zespołu.

Idea saturacji dydaktyki wartościami kreatywności, innowacyjności i proaktywności oznacza, że staramy się tak organizować proces dydaktyczny, aby stworzyć studentowi możliwości doświadczenia konkretnego przeżycia, refleksyjnej obserwacji, abstrakcyjnego uogólnienia i aktywnego eksperymentowania wobec wymagań przedsiębiorczości i kreatywności ze strony współczesności. Świadome saturowanie procesu dydaktycznego może przyczynić się do tego, aby absolwenci wyższych uczelni byli świadomi konieczności transferu wiedzy, aby mieli wysokie poczucie sensu i przydatności wiedzy, udoskonalone umiejętności twórczego myślenia i ukształtowane postawy proinnowacyjne oraz opanowane umiejętności współpracy i dobre przygotowanie do pracy w zespołach. Jeśli dydaktyka nie uwzględni idei saturacji, grozi nam nadal „produkcja” absolwentów o głowach pełnych wiedzy oderwanej od rzeczywistości, bez świadomości wartości zdobytej wiedzy i możliwości jej przekształcania w innowacyjne rozwiązania.

¹⁴ M. WEST: *Sparkling Fountains or Stagnant Ponds...*

5. Kompetencyjne podejście do procesu dydaktycznego

Nasylenie zajęć dydaktycznych ideami kreatywności, przedsiębiorczości i współpracy może zostać osiągnięte dzięki ukierunkowaniu dydaktyki na konkretne efekty, mierzalne i widoczne w postaci wiedzy studenta, jego umiejętności i konkretnych postaw i właściwości.

Dyskusja na temat kompetencji absolwentów wyższych uczelni toczy się już w Polsce od dłuższego czasu i dotyczy tego, jakie kompetencje powinni oni posiadać, aby sprostać wyzwaniom współczesnej gospodarki, społeczeństwa itp., czy istnieją też takie kompetencje, które są wspólne dla wszystkich i w jaki sposób moglibyśmy te kompetencje oceniać i na tej podstawie kształtować. Dyskusja toczy się w kręgu pracowników nauki i praktyki, szczególnie gdy dotyczy aplikacyjnej strony prowadzonych kierunków studiów. Opinie teoretyków i praktyków często są sprzeczne, ale też zgadzają się oni w dyskusji, podkreślając znaczenie niektórych specyficznych dla danej dyscypliny kompetencji.

Efekty kształcenia, definiowane są więc obecnie w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych. Przez wiedzę rozumie się tu efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się, umiejętności — zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* dla rozwiązywania problemów i wykonywania zadań, a przez kompetencje — zdolność do stosowania wiedzy, umiejętności oraz zdolności osobistych i społecznych i metodologicznych, które są okazywane w pracy lub nauce oraz w trakcie kariery zawodowej i osobistej¹⁵. System Krajowych Ram Kwalifikacyjnych przewiduje określenie efektów kształcenia dla poszczególnych dyscyplin i kierunków. Powstaje jednak wątpliwość czy niejednokrotnie bardzo rozbieżne, rozbudowane i nie posiadające jasno sprecyzowanych miar efekty prowadzą w wyrażnie określonym kierunku przyczyniając się do rozwoju gospodarki i społeczeństwa?

W odniesieniu do kompetencji absolwentów szkół wyższych określenie kompetencji jest niezwykle ważne, także ze względu na wykorzystanie tychże kompetencji dla wsparcia innowacji.

Rodzi się w tym miejscu jednak problem, bo jak określić kompetencje geologa lub chemika, aby mieć poczucie, że jest on nastawiony zespołowo, twórczy i proaktywny? Czy jest to ściśle sprzęgnięte z jego profilem zawodowym, czy też kompetencje zespołowości, kreatywności i proaktywności są opanowywane jakby „obok”?

Poniżej przedyskutujemy tę sprawę w oparciu o przykłady w postaci modelu kompetencji psychologa pracy i organizacji wypracowany

¹⁵ M. ZIÓŁEK: ekspert boloński, 2011.

przez ENOP oraz oparty na uczeniu konkretnych kompetencji model stosowany w Alverno College, którego absolwenci wykazują najwyższy wskaźnik zatrudnialności w Północno-Zachodniej części USA.

5.1. Psychologiczny model kompetencji ENOP jako inspiracja dla innych kierunków kształcenia

System kształcenia w uczelniach wyższych, zmienia się obecnie w kierunku oparcia na kompetencjach (tzw. ramy kwalifikacyjne). Efekty kształcenia, definiowane będą w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych. Przez wiedzę rozumie się tu efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się, umiejętności – zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* dla rozwiązywania problemów i wykonywania zadań, a przez kompetencje zdolność do stosowania wiedzy, umiejętności oraz zdolności osobistych i społecznych i metodologicznych, które są okazywane w pracy lub nauce oraz w trakcie kariery zawodowej i osobistej¹⁶. W odniesieniu do kompetencji psychologów pracy i organizacji określenie kompetencji jest niezwykle ważne także ze względu na wykorzystanie tychże kompetencji dla wsparcia innowacji.

Poniższy przykład podejścia kompetencyjnego dotyczy psychologii pracy i organizacji lecz wszystkie kierunki mogą poszukiwać takich „ponadnarodowych” programów ułatwiających kształcenie studentów.

Trwają prace nad wprowadzeniem w życie Europejskiego Dyplomu Psychologa (European Certificate in Psychology, tzw. EuroPsy), który miałby stanowić model kształcenia psychologów w Europie i wyznaczać jego standardy¹⁷. Model EuroPsy jest odpowiedzią na potrzebę posiadania przez absolwentów europejskich uczelni dyplomów i zaświadczeń, które opisują przebieg edukacji i jej czas trwania, jak również posiadane kompetencje¹⁸. EuroPsy ma też służyć jako punkt odniesienia, definiujący kategorie zawartości programów studiów i ustanawiającego elastyczne granice służące porównaniu, czy absolwent/student posiada niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy. Otrzymanie przez absolwenta psychologii potwierdzenia zyskanego dyplomu w postaci EuroPsy oznacza, że

¹⁶ M. ZIÓŁEK: ekspert boloński, 2011.

¹⁷ D. BARTRAM, R. ROE: *Definition and Assessment of Competencies in the Context of the European Diploma in Psychology*. „European Psychologist” 2005, Vol. 10(2), s. 93–102.

¹⁸ R. ROE: *What Makes a Competent Psychologist?* „European Psychologist” 2002, Vol. 7, s. 192–202.

posiada się kompetencje w zakresie psychologii pracy i organizacji na poziomie podstawowym.

Istnieje też potrzeba zaświadczenia, że posiada się kompetencje w zakresie psychologii pracy i organizacji na poziomie zaawansowanym w oparciu o model European Network of Organizational Psychology (ENOP). Jest to niezwykle ważne, gdyż doprowadza do potwierdzenia kompetencji psychologów pracy i organizacji, które do tej pory „rozmywały” się, nie były „nazwane po imieniu” a teraz, w kontekście wymagań chociażby ze strony innowacyjności, nabierają ogromnego znaczenia i czas, aby psychologowie pracy i organizacji uświadomili sobie, że je posiadają lub żeby zdobyli je w procesie kształcenia.

Dyskusja na temat kompetencji psychologów pracy i organizacji toczy się już od dłuższego czasu i dotyczy tego, jakie kompetencje psychologowie pracy i organizacji powinni posiadać, czy istnieją też takie kompetencje, które są wspólne dla wszystkich psychologów i w jaki sposób moglibyśmy te kompetencje oceniać i na tej podstawie kształtować. Dyskusja toczy się w kręgu pracowników nauki i praktyki, szczególnie gdy dotyczy aplikacyjnej strony psychologii pracy i organizacji. Opinie teoretyków i praktyków często są sprzeczne ale też zgadzają się oni w dyskusji podkreślając znaczenie takich specyficznych dla psychologów pracy i organizacji kompetencji, jak na przykład umiejętność dokonywania analizy potrzeb organizacji czy wprowadzania systemu ocen. Specyficzne dla psychologów pracy i zgodnie ze standardami ENOP (European Network of Organizational Psychology) oraz EAWOP (European Association of Work and Organizational Psychology), które zaproponowało Advanced Diploma in W&O Psychology wyróżniamy następujące kompetencje¹⁹:

- Kompetencje pierwotne (*Primary competences*)
 - Określenie celu
 - analiza potrzeb (zbieranie informacji w oparciu o wywiady i analizę dokumentów w organizacji. Określanie potrzeb klienta i ich analiza),
 - ustalanie celu (proponowanie i negocjowanie celów z klientem. ustalanie celów i kryteriów).
 - Ocena
 - ocena jednostek (przeprowadzanie wywiadów, testów, obserwacji w organizacji),

¹⁹ R. ROE: *Towards an Advanced Diploma in W&O Psychology. Summary of the Proposal Development by the EAWOP Task Force*. Wystąpienie, Brussels, January 17th w czasie posiedzenia EFPA Workshop EuroPsy 2009.

- ocena grup i zespołów (wywiady grupowe, obserwacja grupy, analiza ról grupowych),
- ocena organizacji (ankietowanie pracowników, analiza komunikacji, kultury organizacyjnej, ocena: strukturalna i efektywności pracy),
- ocena sytuacji (analiza pracy, miejsca pracy, przeglądy i ankietowanie pracowników).
- Rozwój
 - określanie produktów lub usług i analiza wymagań (stosowanie testów, ankiet, kwestionariuszy, procedur HR, systemów i polityk, narzędzi pracy i metod, planów czasu, rozkładów czasu, struktur organizacyjnych, schematów komunikacji, schematów zmian organizacyjnych),
 - projektowanie lub adaptacja produktów (projektowanie lub adaptacja wyżej wymienionych produktów),
 - sprawdzanie (testowanie) produktów lub usług (badanie realności, rzetelności, trafności itp.),
 - ewaluacja produktów lub usług (badanie użyteczności, satysfakcji klienta, przyjazności produktu, kosztów użytkowania).
- Interwencja
 - planowanie interwencji (opracowanie planu interwencji osobistej lub sytuacyjnej w organizacji),
 - interwencja ukierunkowana bezpośrednio na jednostkę (selekcja, szkolenie, planowanie kariery, interwencje grupowe, rozwój organizacji),
 - interwencja ukierunkowana bezpośrednio na sytuację (wdrażanie nowych narzędzi, metod, procedur, schematów. Wprowadzanie zmian w środowisku pracy),
 - interwencja pośrednia (doradzanie lub szkolenie menedżerów lub pracowników w organizacji),
 - wdrażanie usług lub produktów (wdrażanie narzędzi pracy, metod, planów, schematów itp.).
- Ewaluacja
 - planowanie ewaluacji (plan oceny selekcji, szkolenia, rozwoju kariery itp.),
 - pomiar ewaluacji (ocena kryteriów produktywności, efektywności, wydajności, dobrostanu),
 - analiza wyników ewaluacji (analiza efektywności interwencji).
- Informacja
 - udzielanie informacji zwrotnej (dostarczanie ustnej informacji zwrotnej klientowi indywidualnemu, przygotowywanie prezentacji dla grupy),

- kompetencja pisania raportu Ad. 20 Raporty dotyczące oceny, projektowanego produktu, interwencji i ewaluacji.
- Kompetencje uprawniające (*Enabling competences*)
 - strategia zawodowa — wybór odpowiedniej strategii do zajmowania się problemami),
 - praktyka w zarządzaniu — zależnie od wielkości przedsiębiorstwa, formy własności, sektora, działu organizacji,
 - ciągły rozwój zawodowy,
 - relacje zawodowe,
 - zapewnienie jakości,
 - wiedza na temat zachowań etycznych w zawodzie.
- Kompetencje podstawowe (*Basic competences*)
 - zarządzania sobą,
 - pracy z informacjami,
 - komunikacji,
 - pracy zespołowej,
 - akademickie.
- Kompetencje badawcze (*Research competences*)
 - projektowanie badania naukowego,
 - zbieranie danych,
 - analiza statystyczna danych,
 - analiza jakościowa danych,
 - pisanie raportów z badań,
 - dostarczanie informacji zwrotnej z badań.

Powyższe kompetencje wynikają z funkcjonalnej analizy działania psychologa pracy i organizacji w praktyce²⁰. Kompetencje te odnoszą się do wszelkich procesów organizacyjnych oraz procesów pracy. Proponuję, żeby przedstawiciele innych kierunków kształcenia wykorzystali powyższy model jako inspirację do budowania własnych modeli kompetencyjnych.

W procesie kształcenia warto więc wykorzystywać podejścia, które umożliwiają wykorzystanie kompetencji, które pozwalają na adekwatny dobór odpowiednich do wymagań sytuacji organizacyjnej działań.

5.2. Kształcenie typu „*ability based*” w Alverno College

Niezwykłe interesującym przykładem podejścia kompetencyjnego do uczenia na uczelni wyższej jest model praktykowany w Alverno

²⁰ D. BARTRAM, R. ROE: *Definition and Assessment of Competencies...*

College w USA. Kształcenie zwane „*ability-based*” oparte jest na wypracowywanych od 1970 roku nowych zasadach nauczania. Oparto je o odpowiedzi na pytania: Co jest tak ważne w tym, czego uczysz, że studenci nie mogą bez tego pójść dalej? Co chciałbyś, aby Twoi studenci myśleli w wyniku Twojego kształcenia? I co chciałbyś, by studenci robili w efekcie Twojego kształcenia?

Najbardziej charakterystyczną cechą nauczania w Alverno College jest myślenie w kategoriach rozwijania kompetencji (*abilities*) w przeciwieństwie do opanowywania jedynie treści konkretnych przedmiotów. Istotą kształcenia w Alverno jest przesycenie kształcenia kierunkowego nauczaniem ośmiu kompetencji po to, żeby studenci byli w stanie zrobić coś konkretnego w przyszłości ze zdobytą wiedzą. Główne kompetencje, które opanowują studenci Alverno to komunikacja (wypowiadanie się, pisanie, słuchanie, umiejętność korzystania z publikacji i komputera), analiza (dostrzeganie relacji między zjawiskami), rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji i wartościowanie, interakcje społeczne, rozwijanie perspektywy globalnej, efektywne obywatelstwo oraz zaangażowanie estetyczne.

Z doświadczeń Alverno College wynika wiele interesujących wniosków i można je przedstawić w kolejnych punktach.

- Efekty kształcenia. Zwykle dzieje się tak, że uniwersytety dokonują pomiaru zdobytej przez studenta wiedzy, a nie uczenia. Alverno przyjęło za punkt wyjścia pomiar i obserwację tego, co studenci robią ze zdobytą przez siebie wiedzą i jak ją wykorzystują. Wyróżniono osiem umiejętności (kompetencji) odpowiadając na pytanie: Co wykształceni w określonych dyscyplinach ludzie powinni być w stanie zrobić z posiadaną wiedzą? Powinni umieć się komunikować, analizować problemy, rozwiązywać problemy, umiejętnie podejmować decyzje, podejmować społeczne interakcje, rozwijać perspektywę globalną i efektywne obywatelstwo oraz zaangażowanie estetyczne.
- Skupienie na uczeniu się, a w drugiej kolejności na uczeniu, nauczaniu. Jest to zmiana perspektywy z „Jak ja tego nauczę” na „Jak studenci nauczą się tego”?
- Niezbędne sprzężenie zwrotne. Sprzężenie zwrotne, które otrzymują wszyscy studenci stanowi integralną część doświadczenia edukacyjnego; jest to konstruktywne sprzężenie zwrotne pomocne w budowaniu kompetencji.
- Samoocena. Odgrywa ona w podejściu Alverno niezwykle ważną rolę, gdyż studenci uczą się zbierania dowodów, aby udokumentować dokonania własne i innych. Kompetencje, zdolności, jak i poziomy ich opanowania są dokładnie zdefiniowane i studenci szybko opanowują sposoby ich osiągania. Ponadto, samoocenie towarzyszy ocena kole-

gów i nauczycieli oraz przedstawicieli otoczenia (np. biznesmenów i przedsiębiorców) w ten sposób stwarzając okazję do porównań i dzielenia się informacjami.

- Konkutowanie z samym sobą, nie z innymi. Zasada ta oznacza, że studenci w oparciu o jasno zdefiniowane poziomy kompetencji, poruszają się po różnych ich poziomach, starając się spełnić wymagania poziomu 1–6.
- Kwalifikacje a nie ilość. Alverno kładzie nacisk na jakość osiągnięć, a nie na nagrody i kary, np. w postaci stopni.

Istotą uczenia w Alverno College jest uczenie matrycowe. Opis wszystkich ośmiu kompetencji zaczyna się od dokładnego zdefiniowania każdej z nich i opisu sekwencji rozwoju danej kompetencji. Najpierw pierwszych z czterech „ogólnych” poziomów, a potem dwóch poziomów „specjalizacyjnych”. W odniesieniu do każdego z poziomów opanowywania kompetencji, opracowano różne pedagogiczne uzasadnienia, jak również opracowano je dla każdej z dyscyplin (chemia, historia, zarządzanie itp.) określono specyficzne wyniki, które musi student osiągać na każdym poziomie rozwoju ośmiu kompetencji (komunikacja, analiza problemów itp.). Każdy poziom może być i jest rozwijany w czasie realizacji różnych zajęć (wykładów, ćwiczeń, seminariów), a także w miejscach praktyk. Równocześnie, dla każdego typu zajęć opracowany jest sylabus określający, który z poziomów ośmiu kompetencji można osiągnąć w czasie danych zajęć oraz przy pomocy jakich metod oceny efektów kształcenia. Alverno College rozwinął równolegle do jednostek nauczania konkretnych dyscyplin (fizyka, chemia, historia i inne) jednostki kształcenia ośmiu kompetencji. Stworzyli je przedstawiciele wszystkich dyscyplin służąc potem wszystkim kolegom wypracowaną wiedzą, warsztatami i konsultacjami na temat kształtowania danej kompetencji.

W pewnym sensie opisywany system jest porównywalny do wprowadzonego w Polsce systemu Krajowych Ram Kwalifikacji. Jednak wobec wielkiego rozproszenia i różnorodności kompetencji i efektów kształcenia opisujących dyscypliny uniwersyteckie w Polsce oraz tworzących niespójny chaos, uporządkowanie i odwaga Alverno w podjęciu decyzji o kształtowaniu wybranych kompetencji wydaje się wzorcowa.

Kiedy porównamy efekty kształcenia historii, fizyki czy zarządzania na wybranych uczelniach w Polsce, mamy co prawda matryce kształcenia, ale brakuje sprecyzowanych narzędzi oceny tychże efektów; uderza też różnica w opisie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Różne dyscypliny i kierunki opierają się na różnej liczbie kompetencji. Jedni pragną wyposażać swoich studentów w umiejętności analizy formułowania problemów badawczych, a inni w umiejętności niezbędne do wykonywania danego zawodu. Dla jed-

nych ważna jest postawa współdziałania w grupie, inni tych umiejętności nie przewidują określając efekty kształcenia.

Kiedy porównamy efekty kształcenia tych samych dyscyplin w Alverno mamy uporządkowaną zarówno merytorycznie, jak i treściowo matrycę i niezwykle precyzyjne, doskonalone nieustannie narzędzia oceny efektów kształcenia.

Jak sami twórcy koncepcji kształcenia w Alverno mówią, ich działania są oparte na niezwyklej determinacji i zaangażowaniu, bo nie każdy nauczyciel akademicki jest skłonny wkładać dodatkowy wysiłek w proces kształcenia na wyższej uczelni koncentrując się na wykładanym przedmiocie specjalistycznym. Ważna jest też pasja nauczycieli akademickich i ich determinacja, waleczność i chęć zmieniania świata na lepsze właśnie przez kształcenie studentów.

5.3. Zakończenie

Podsumowując rozważania tego rozdziału chcę podkreślić, że idea saturacji dydaktyki nie jest łatwa do wprowadzenia w życie. Wymaga od prowadzących zajęcia opanowania zupełnie nowych umiejętności związanych z wprowadzaniem do dydaktyki idei kreatywności i przedsiębiorczości. Powstaje pytanie: W jaki sposób motywować naszych dydaktyków, aby zechcieli doskonalić się w roli prowadzących zajęcia w sytuacji, gdy w karierze uniwersyteckiej bardziej się ceni osiągnięcia naukowe aniżeli dydaktyczne?

Powstaje też pytanie o to, jak się uczyć owej „saturacji”? Niestety, nie znajdziemy nigdzie gotowych recept jak to robić, bo i natura takiej saturacji jest trudna do zapisania w postaci *know-how*, jest twórcza, zmienna, zależna od wymagań danej sytuacji. W jednych sytuacjach trzeba postawić bardziej na stymulowanie twórczości studentów, w innych na logiczne rozumowanie, a jeszcze w innych wreszcie być może trzeba skupić się na eksperymencie lub zastosowaniu teorii w praktyce albo i na wszystkim tym równocześnie. Prowadzący zajęcia powinni oczywiście przechodzić dodatkowe kursy doskonalące dydaktykę (np. takie, jakie proponowaliśmy w ramach zadania 49. projektu UPGOW), ale też i samodzielnie poszukiwać własnych dróg rozwiązań.

Myślę, że na powyższe pytania trzeba znaleźć szybko odpowiedź, bo nie ma dzisiaj odwrotu od doskonalenia dydaktyki i przesycania jej takimi ideami, które pozwolą absolwentom wyższych uczelni lepiej odnaleźć się w ich życiu zawodowym, a społeczeństwu i gospodarce

czерpać z potencjału kreatywności i proaktywności zdobytego przez studenta w czasie studiów.

Bibliografia

- ARGYLE M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN, 1991.
- BAKER, D.B.: *The Affirmation of the Scientist-Practitioner. A Look Back at Boulder*. "American Psychologist" 2000, Vol. 55(2), pp. 241–247.
- BANDURA A.: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARTRAM D., ROE R.: *Definition and Assessment of Competencies in the Context of the European Diploma in Psychology*. "European Psychologist" 2005, Vol. 10(2), pp. 93–102.
- BELAR C.B.: *Scientist — Practitioner ≠ Science + Practice. Boulder is Bolder*. „American Psychologist" 2000, Vol. 55(2), pp. 249–250.
- BELLENGER L.: *Stratégies et tactiques de négociation*. Paris: ESF, 1990.
- BOURRON Y., DENNEVILLE J.: *Se voir en vidéo*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1991.
- DE DREU C., DE VRIES N., eds.: *Group Consensus and Minority Influence*. London: Blackwell, 2001.
- GOFFMAN E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: KTW, 1977.
- GROSS-DAVIS B.: *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- GRZESIUK L.: *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 1994.
- HAKEL M.: *Alverno Model*, 2009.
- HYBELS S., WEAVER II R.L.: *Communicating Effectively*. New York: Random House, 1989.
- JOHNSON D.W.: *Podaj dłoń*. Warszawa: PTP, 1992.
- KOLB D.: *Learning and Problem Solving W: Organizational Psychology. Book of Readings*. Eds. D. Kolb, I. Rubin, J. McIntyre. New York: Prentice Hall, 1974.
- KOŻUSZNIK B.: *Wpływ społeczny w organizacji*. Warszawa: PWE, 2007.
- KOŻUSZNIK B., red.: *Psychologia w pracy menedżera*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- KOŻUSZNIK B.: *Kluczowa rola psychologii we wspieraniu i stymulowaniu innowacyjności*. „Chowanna" 2010, Vol. 2(35), s. 21–50.
- LAVINGTON C.: *You've Only Got Three Seconds*. New York: Doubleday, 1996.
- NĘCKA E.: *Trening twórczości*. Olsztyn: PTP, 1992.
- NĘCKI Z.: *Komunikacja interpersonalna*. Kraków: PSB, 1996.
- PAUSCH R.: *Ostatni wykład*. Warszawa: Nowa Proza, 2008.
- PINK D.: *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*. New York, 2005.
- PINK D.: *Oprah Talks to Daniel Pink. Interview with Oprah Winfrey*. Dostępny w Internecie: <http://www.oprah.com/printarticlefull/omagazine/200812_omag_ocut_pink>. [Data dostępu: 30.07.2009].
- PIETRASIŃSKI Z.: *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS, 1969.
- ROBSON M.: *Problem Solving in Groups*. Aldershot: Gower Publishing, 1993.
- ROE R.: *What Makes a Competent Psychologist?* "European Psychologist" 2002, Vol. 7, pp. 192–202.

- ROE R.: *Towards an Advanced Diploma in W&O Psychology. Summary of the proposal development by the EAWOP Task Force*. Wystąpienie, Brussels, January 17th w czasie posiedzenia EFPA Workshop EuroPsy 2009.
- SMITH T.C.: *Making Successful Presentations*. New York: John Wiley & Sons, 1993.
- WALTERS L.: *Secrets of Successful Speakers*. New York: MacGraw Hill, 1993.
- WEST M.: *Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups*. "Applied Psychology" 2002, Vol. 51.
- WEST M.: *Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Group*. "Applied Psychology. An International Review" 2002, Vol. 51(July 3).
- WHITFIELD P.R.: *Creativity in Industry*. "Business and Management" 1975, Penguin Books.
- ZIÓŁEK M.: *Tworzenie programów studiów na bazie efektów uczenia się*. Prezentacja. Dzień Boloński. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Warszawa, 24 listopada 2009.

Barbara Kożusznik

Saturation in Higher Education Teaching Stimulating Creativity, Proactivity and Cooperation

S u m m a r y

Aside from factual knowledge not only should didactic process in higher education be focused on accomplishing objectives, which would mean that students gain more knowledge, but also on achieving many other objectives. It should meet new demands stated by labor market environment as well as challenges mounted by advanced technologies, and any challenges of the conceptual era, or anticipation of creativity and innovation. It does no longer suffice to offer students merely the knowledge. They need to be provided with a certain „knowledge manual,” that is tools that would handle the perfecting of creativity, entrepreneurship, and innovation. Practically, it evokes the notion of „saturation” of education with the idea of entrepreneurship and proactivity, as well as the ideas of creativity and innovation.

Barbara Kożusznik

Didaktische Sättigung einer Hochschule Die Förderung von Kreativität, Proaktivität und Zusammenarbeit

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der didaktische Prozess an einer Hochschule soll darauf ausgerichtet werden, den Studenten nicht nur sachliche Informationen beizubringen und deren Kenntnisse zu erweitern, sondern parallel solchen neuen Anforderungen gerecht zu werden, wie: Arbeitsmarkt, neue Technologien, konzeptuelle Herausforderungen, wie Kreativität und Innovation. Heutzutage genügt es schon nicht mehr, den Studenten das Wissen selbst

beizubringen. Man muss ihnen auch die „Bedienungsanleitung“ dazu in Form von den Instrumenten geben, die ihre Kreativität, ihren Unternehmergeist und ihre Innovation vervollkommen werden. In der Praxis bedeutet das eine Sättigung der Didaktik mit den Ideen des Unternehmergeistes, der Kreativität, der Innovation und der Proaktivität.